

Grundmann, Matthias; Hoffmeister, Dieter

Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion. Eine kritische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialisation, Bildung und Erziehung

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 2, S. 128-142



Quellenangabe/ Reference:

Grundmann, Matthias; Hoffmeister, Dieter: Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion. Eine kritische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialisation, Bildung und Erziehung - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 2, S. 128-142 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56072 - DOI: 10.25656/01:5607

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56072>

<https://doi.org/10.25656/01:5607>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

27. Jahrgang / Heft 2/2007

Schwerpunkt/Main topic

Sozialisation und Selektion

Socialization and Selection

Ullrich Bauer, Matthias Grundmann

Sozialisation und Selektion – die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Socialization and Selection – The Rediscovery of Social Inequality in Socialization Research. Introductory Remarks to this Issue's Focus ... 115

Matthias Grundmann, Dieter Hoffmeister

Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion: Eine kritische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialisation, Bildung und Erziehung
The Interrelation between Socialization and Social Selection. A Critical Note

128

Hans-Rüdiger Müller

Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze

Difference and Managing Differences in the Educational Environment of Families. A Sketch of Pedagogical Problems 143

Uwe H. Bittlingmayer, Ullrich Bauer

Aspirationen ohne Konsequenzen

Aspirations without Consequences 160

Carsten Keller

Selektive Effekte des Wohnquartiers. Sozialisation in räumlicher Segregation

Selective Effects of the Neighbourhood. Socialization in Segregated Areas 181

Beitrag

Peter Büchner, Anna Brake

Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt

The Educational Impact of the Family: Everyday Family Strategies of Transmitting Cultural and Social Capital across Succeeding Generations. A Research Report 197

Rezension/Book Review

Einzelbesprechung

F. Becker-Stoll über A. Streeck-Fischer (Hrsg.) „Adoleszenz – Bindung – Destruktivität“	214
---	-----

Aus der Profession/Inside the Profession

Veranstaltungskalender

DGS-Sektionen <i>Bildung und Erziehung</i> und <i>Familiensoziologie</i> : „Bildung und Familie: Lernen in Institutionen und in sozialen Beziehungen“	218
---	-----

Fachgruppe Sozialpsychologie der DGPs: „11. Fachtagung für Sozialpsychologie“	218
---	-----

Fachgruppe Entwicklungspsychologie der DGPs: „18. Fachtagung für Entwicklungspsychologie“	218
---	-----

Tagungsberichte

Bericht zum 3. Internationalen Kongress der European Society on Family Relations	219
--	-----

Tagungsbericht über die Tagung „Übergänge im Bildungswesen“	219
--	-----

Ehrungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) – verliehen in der Eröffnungsveranstaltung des 33. Kongresses der DGS am 9. Oktober 2006 in Kassel	220
---	-----

Ehrungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) – verliehen in der Eröffnungsveranstaltung des 45. Kongresses der DGPs am 17. September 2006 in Nürnberg	222
---	-----

<i>Call for Papers</i>	224
------------------------------	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	224
---	-----

Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion: Eine kritische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialisation, Bildung und Erziehung

The Interrelation between Socialization and Social Selection.
A Critical Note

In dem Beitrag wird die Verwobenheit von Sozialisations- und Selektionsprozessen begriffsanalytisch nachgezeichnet. Herausgearbeitet wird, wie sich die Begriffe Sozialisation, Bildung und Erziehung aufeinander beziehen, welche normativen Konnotationen mit den Begriffen verbunden sind und wie sich ihr Bedeutungshorizont verändert. Dabei zeigt sich, wie Sozialisationsprozesse durch Selektionsprozesse überlagert werden und wie diese Überlagerung zu einer Engführung der Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsforschung führt.

Schlüsselwörter: Selektion, Sozialisation, Erziehung

In this contribution we figure out, how socialization is interconnected with selection processes. It becomes evident that the terms socialization and education become a normative bias in so far as they are interpreted in reference to their selective function in modern educational systems. In this sense, education lost his original meaning as a special aspect of socialization. The contraction of the research on selection processes leads to the conclusion, that a reflexive opening of the research field is necessary.

Keywords: selection, socialization, education

1. Einführung

Um die Verwobenheit von Sozialisations- und Selektionsprozessen hinreichend zu erfassen, bietet es sich an, die in Sozialisationsprozessen angelegten Selektionsmechanismen, wie sie im Horizont von Bildung und Erziehung zum Tragen kommen, einer Analyse zu unterziehen. Denn mit den Begriffen Bildung und Erziehung werden zunächst nur ganz allgemein Prozesse der Wissensvermittlung umschrieben. Durch ihre kulturelle und politisch-ökonomische Überformung jedoch (die sich ja im Erziehungs- und Bildungssystem manifestiert) entfalten sie systematisch auch eine selektive Wirkung. In Bildungs- und Erziehungsprozessen kommen demnach spezifische Aspekte von Sozialisation zum Ausdruck: jene, die Inklusion und Exklusion begründen und ermöglichen. Dies aber ist eine Reduktion. Der originäre Bedeutungshorizont der Begriffstriade „Sozialisation – Bildung – Erziehung“ nämlich bezieht sich auf die Gesamtheit der kulturellen Gestaltung und sozialen Integration, mithin auf die Aneignung und Weitergabe von kulturellem Wissen und persönlichen Handlungsbefähigungen, die für die gesellschaftliche Teilhabe funktional und für die Entwicklung der Persönlichkeit förderlich sind. Bemerkenswerterweise geht aber

mit der begrifflichen Zuspitzung des Sozialisationsprozesses durch den Erziehungs- und Bildungsbegriff eine Engführung der Sozialisationsforschung auf ihre strukturfunktionalen Korrelate im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen einher. Zugleich lässt sich in diesem Zusammenhang eine undifferenzierte Verwendung der Begriffe selbst feststellen. Die Konsequenz: Ihr originärer Bedeutungshorizont wird systematisch eingeschränkt, umgedeutet und forschungspragmatisch auf den Kopf gestellt. Erziehung und vor allem Bildung werden nicht mehr als eine spezifische Sozialisationskultur analysiert, sondern, in quasi genauer Verkehren, Sozialisation und Erziehung werden nun zur Erklärung des Ge- oder Misslingens von Bildungsprozessen herangezogen. Um die damit einhergehenden funktionalistischen Umdeutungen zu identifizieren, wird in diesem Aufsatz zunächst der originäre Bedeutungshorizont der Begriffe Sozialisation, Bildung und Erziehung aufgespannt, um anschließend eine Instrumentalisierung von Sozialisation und Erziehung durch die politisch-ökonomische Indienstnahme von Bildungsinhalten und deren Vermittlungspraxen nachzuzeichnen. In den weiteren Ausführungen werden die Folgen dieser Indienstnahme für eine Modellierung von Sozialisation sowie für die präzise Bestimmung von Sozialisation und Selektion in der empirischen Bildungsforschung skizziert. Dort nämlich werden jene sozialen Gestaltungsprozesse weitgehend ausgeblendet, die sich aus dem Zusammenleben (in Familie, Schule, Peer usw.) ergeben und in denen originäre, lebensweltlich verankerte Erfahrungen und Bildungsinhalte per se immer angelegt sind. Vor allem aber erschwert die bildungssystemische und damit funktionale Forschungsperspektive auf Leistungs- und Bildungserfolg eine angemessene Interpretation von primären Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozessen. In Anlehnung an Bourdieu (1993) wird schließlich die mangelnde (Selbst-)Reflexivität der Bildungsforschung mit Blick auf ihren Forschungsgegenstand und ihre eigene gesellschaftliche und wissenschaftliche Position als Grund dafür angeführt, dass Sozialisationspraxen und mit ihnen korrespondierende Erziehungsstile, die Kindern und Jugendlichen sozial kompetentes Handeln ermöglichen sollen, häufig vernachlässigt werden.

2. Begriffsbestimmung

Das Verhältnis von Sozialisation und Selektion lässt sich begriffsanalytisch an der Überformung von Sozialisationspraxen durch Erziehung und Bildung nachzeichnen. Auf diese Weise wird die in Sozialisation angelegte Vermittlung allgemeinen Handlungswissens in und durch die tägliche Praxis des Zusammenlebens auf gesellschaftlich wertgeschätzte Praktiken fokussiert. Mit der Begriffstriade „Sozialisation – Bildung – Erziehung“ (die wissenschaftshistorisch vor allem in Soziologie, Psychologie und Pädagogik verankert ist und ideengeschichtliche Wurzeln in der Philosophie, insbesondere der Philosophie der Aufklärung, hat) sind Vorstellungen darüber verbunden, welche Fähigkeiten und Eigenschaften Menschen für ein geordnetes und sinnvolles Miteinander erwerben sollten. Zugleich verweisen die Begriffe auf einen anthropologischen Sachverhalt: auf die Vermittlung und Tradierung von Handlungswissen und kulturellen Praktiken in und durch Generationenbeziehungen.

Aber auch noch vor dem Hintergrund dieses gemeinsamen Bedeutungshorizonts wird mit den Begriffen durchaus Unterschiedliches bezeichnet: Mit dem Begriff Sozialisation wird vor allem der eher allgemeine, anthropologisch fun-

dierte Sachverhalt der sozialen Gestaltung von verlässlichen Sozialbeziehungen sowie intergenerationalen Tradierung sozialen Handlungswissens umschrieben; mit dem Begriff Bildung die Kultivierung dieses Handlungswissens durch einzelne Individuen und mit Erziehung die Etablierung sozial erwünschter Eigenschaften von Menschen durch Einflussnahme naher Bezugspersonen. So gesehen ist mit der Begriffstriade allgemein gesprochen die spezifische Konkretisierung eines anthropologisch begründeten Prozesses der systematischen Einbindung von Individuen in Gesellschaften verknüpft – was eine mehr oder weniger „reibungssarme“ Reproduktion eben dieser Gesellschaften ermöglicht. Mit den Begriffen Bildung und Erziehung wird dabei der eher allgemeine Prozess der Sozialisation inhaltlich zugespitzt. Beides richtet sich auf die „Gestaltung“ von Sozialisationsprozessen. Dies äußert sich zuvörderst in der gezielten Vermittlung von Regeln des Zusammenlebens und sozial erwünschten Eigenschaften bzw. Befähigungen, was erwartbar maßgeblich zur Normierung des sozialen Lebens beiträgt. Unter der Hand befördern Bildung und Erziehung dabei also die Tradierung gesellschaftlich normierter Vorstellungen über sozial erwünschtes Verhalten, in dem sie vor allem jene Eigenschaften und Fähigkeiten zu vermitteln suchen, die nicht nur gesellschaftlich wertgeschätzt werden, sondern auch funktional für eine bestimmte Richtung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses sind. Mit Bildung und Erziehung sind demnach nur Teilmengen von Sozialisation benannt und zwar solche, die neben ihrer sozialisatorischen Funktion vor allem eine Selektionsfunktion ausüben.¹ Damit ist dann zwar eine wichtige Schnittstelle für die Verwobenheit von Sozialisation mit Selektion benannt, die entscheidende Frage aber lautet: Wie lässt sich diese Verwobenheit begrifflich konkretisieren? Lassen sich spezifische Funktion von Erziehung und Bildung im Rahmen eines allgemeinen Sozialisationsprozesses bestimmen und benennen?

2.1 Was ist Sozialisation?

Wenn wir davon ausgehen, dass mit den Begriffen Sozialisation, Erziehung und Bildung kulturelle Praktiken der Vermittlung von Handlungswissen verbunden sind, dann ist der Begriff der Sozialisation für die thematisierte Begriffstriade grundlegend. Mit ihm werden nämlich zunächst einmal ganz allgemein Prozesse der Weitergabe von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von einer Generation zur nächsten umschrieben (Grundmann, 2006). Bei genauerer Betrachtung des Begriffs wird aber auch offenkundig, dass mit ihm zwei scheinbar gegenläufige Sachverhalte verbunden sind, deren – wie sich zeigen wird – inhaltliche Prägung auch in den Begriffen Erziehung und Bildung angelegt ist: Zum einen ist dies die Notwendigkeit der Sozialintegration (dazu dient auch Erziehung), zum anderen der Erwerb individueller Handlungsbefähigung (was gemeinhin auch in Bildungserwerbsprozessen passiert). Die genuine Aufgabe der Sozialisation aber bezieht sich nun zunächst darauf, soziale Bindungen und Beziehungen zwischen den Generationen herzustellen und zu festigen, mithin eine Basis für Erziehung und Bildung überhaupt zu schaffen. Es verwundert

¹ Es ist dies „Personwerden von Menschen“ (Luhmann & Lenzen, 2002, S. 38), die von Paradoxien begleitete Praxis der Enkulturation, die Luhmann meint, wenn er jene Widersprüche beschreibt, die das Erziehungssystem beim Versuch Erziehung und Selektion zu versöhnen, zu bewältigen versucht.

daher nicht, dass die Verwendung des Begriffs Sozialisation in der Soziologie stets mit der Frage verbunden war, wie Akteure mit ganz unterschiedlichen Bedürfnissen, Ansichten und Interessen zusammen kooperieren, produzieren und ein stabiles Gemeinwesen etablieren können, aus dem heraus sich spezifische Handlungsanforderungen an die beteiligten Akteure ergeben (Clausen, 1968, S. 4). In und durch Sozialisation, so viel wurde schnell deutlich, wird demnach eine zwar grundsätzlich gemeinsame, soziokulturell jedoch bisweilen höchst unterschiedliche Wirklichkeit hervorgebracht, aus der sich erst jene wünschenswerten Eigenschaften ergeben, die sich Heranwachsende im Laufe ihrer kindlichen Entwicklung aneignen und die ihnen durch Erziehung vermittelt wird (Berger & Luckmann, 1969). Beim Prozess dieser Verschränkung von Besonderem und Allgemeinem spielen Prozesse der Persönlichkeitsgenese als aktive Auseinandersetzung mit den sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen eine herausragende Rolle (Hurrelmann, 1986, S. 14). Allerdings leiten sich diese primär aus der grundlegenden Bedeutung von Sozialisation ab: aus ihrer Funktion, soziale Praxen des Zusammenlebens hervorzubringen, aus der Persönlichkeitsentwicklung konkret erwächst und auf die sie sich bezieht. Man könnte auch formulieren: Erst durch Sozialisation wird die Etablierung einer sozialen Praxis des Zusammenlebens überhaupt möglich, aus der heraus sich Anforderungen an Personen ergeben, die sinnvoll zu vermitteln und anzueignen sind (Burgess, 1926), denn: Sozialisationserfahrungen korrespondieren stets mit sozialem Erkenntnisgewinn, führen zum Erwerb sozialer Handlungskompetenzen und bringen pragmatisches Handlungswissen hervor, das sich erfahrungsbiografisch in der Bildung von Persönlichkeitseigenschaften und personalen Handlungsbefähigungen äußert (Grundmann, 2006).

2.2 Erziehung als sozialisatorische Praxis

Im Rahmen dieser allgemeinen Definition von Sozialisation dient Erziehung vor allem dazu, die wechselseitigen Handlungsbezüge, die sich im Sozialisationsprozess verdichten, gezielt zu beeinflussen. Das geschieht in der Regel dadurch, dass dominante Bezugspersonen, insbesondere Ältere (Eltern und Lehrer etwa), die Heranwachsenden mit den Regeln des Zusammenlebens in konkreten Bezugsgruppen (also in der Familie, der Schulklasse, dem Verein usw.) vertraut machen. Erziehung verweist so gesehen auf die soziale Integration in bestehende gesellschaftliche Strukturen – z. B. die Herkunftsfamilie oder das Bildungssystem. Sie kann daher auch als *spezifische Form* sozialisatorischer Praxis bestimmt werden, die durch *institutionelle Rahmenbedingungen* und *von außen definierte Handlungsbezüge* charakterisierbar ist. Dabei kommt es zu einer latenten Hierarchisierung der in diesem kommunikativen Spannungsfeld angesiedelten Interaktionen, die sich bereits etwa durch die Struktur von Generationenbeziehungen ergibt. Diese Hierarchisierung äußert sich zum einen in den normativen Zuschreibungen von Eigenschaften hinsichtlich der beteiligten Akteure (etwa in der Dichotomie von Älteren/Lehrenden/Wissenden auf der einen und Jüngeren/Edukanten/Lernenden auf der anderen Seite); zum anderen aber auch in der Wahl der wechselseitigen Handlungsbezüge sowie in der Art und Weise der Handlungskoordination durch die Beteiligten, die unter dieser Bedingung nicht völlig frei ausgehandelt werden können. Durch Erziehung wird es daher möglich, Individuen mit Verhaltensregeln, gesellschaftlich relevanten (oder in einzelnen Feldern des Sozialen für relevant gehaltenen)

tenen) Handlungsfähigkeiten und Wissensbeständen auszustatten, was ihnen ein relativ homogenes Verständnis über die sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen und Handlungszusammenhänge vermittelt. Erziehung wird daher gezielt eingesetzt, um Personen in das soziale Gefüge einer Gruppe einzuweisen, man könnte auch formulieren: einzupassen.

Diese planvolle Eingliederung Heranwachsender in die Welt der Erwachsenen findet in allen Kulturen statt und lässt sich auf die anthropologische Notwendigkeit einer „Anleitung zum Erwachsenwerden“ beziehen, die als Fähigkeit zur selbstständigen Lebensführung (Oerter, 1992) für die Gesellschaft ebenso wie für das Individuum (über)lebensnotwendig ist (Diamond, 2000). In ihr äußert sich aber zugleich auch der Versuch einer Normierung von Individuen sowie die Verpflichtung eines jeden Einzelnen sich (ungeachtet von Geschlecht, Herkunft oder Bildung) an vorgegebenen kulturellen Werten und Haltungen zu orientieren und dabei abweichendes Verhalten zu verhindern, wobei es in jüngerer Zeit zunehmend gilt, persönliche Fähigkeiten anzueignen, die ein hohes Maß an individueller Selbstentfaltung ermöglichen (Brezinka, 1990, S. 95). Erziehung vermag also auf die Förderung solcher Persönlichkeitsmerkmale abzielen, die soziale Handlungsfähigkeit und die Kultivierung des Individuellen gleichermaßen ermöglichen – was ja zusammen genommen in bestimmten „Lernfeldern“ Innovation und Reduktion des Unberechenbaren (Kunert, 1997) durch Aneignung sittlich-moralisch festgeschriebener Standards zur Voraussetzung hat. Solche Zielvorstellungen sind also stets an kulturelle Leitideen darüber gebunden, was in einer Gesellschaft (oder einem gesellschaftlichen Teilsystem), in einer bestimmten Epoche oder in einer bestimmten Kulturlandschaft als angemessen, legitim und sozial erwünscht gilt. In eben diesem Sinne meint Erziehung „Sozialmachung“ (Fend, 1969).

Im Zuge der „Sozialmachung“ durch Erziehung wird das in der Sozialisation angelegte Verhältnis zwischen den Subjekten, aus dem sich Sozialität grundlegend entwickelt, in ein Subjekt-Objekt-Verhältnis, in ein Verhältnis zwischen lenkendem Erzieher und Zögling als Objekt der Erziehung, transformiert. Genau diese Transformation aber verweist – ähnlich wie die Tatsache, dass das Erziehungssystem an sich bereits dem Anspruch folgt, der zentrale Ort institutionalisierter Vermittlungspraxis kultureller Werte sui generis zu sein – darauf, dass Sozialisationsprozesse durch Erziehung geregelt, kanalisiert und damit letztlich auch in ihrer Vielfalt eingeschränkt werden: Sie operieren also stets vor dem Hintergrund einer Unterauslastung ihrer potenziellen Möglichkeiten (Luhmann & Lenzen, 2002). Erziehung zielt damit darauf ab nicht alle, sondern nur bestimmte Sozialisationspraxen gelten zu lassen und genau jene zu verhindern, die sich im freien interaktiven Spiel der Individuen, in ihrem mehr oder weniger zufälligen Zusammenleben und Zusammenwirken, ergeben. So gesehen setzt Erziehung auf bestimmte, für den sozialen Zusammenhalt und das Wohlbefinden der Menschen bedeutsame Handlungs- und Entwicklungsziele, die sie zu kennen glaubt. Obwohl sie von den sie hervorbringenden gesellschaftlichen Akteuren freiwillig und im Rahmen des alltäglichen Zusammenlebens organisiert wird, mithin also veränderbar ist, ist sie genau darum gleichsam unausweichlich normativ aufgeladen, denn: Insofern sie institutionell verankert ist, steht sie stets unter dem Diktat gesellschaftlich definierter und immer wieder aufs Neue zu definierender Ziele und systemfunktionaler, politisch-administrativer oder moralisch zu legitimierender Imperative (Lenzen & Luhmann,

1977). Ganz zu schweigen von den vielfältigen Erwartungen, die von den konkreten Interessengruppen ausgehen, mit denen das Erziehungssystem konfrontiert ist. All dies besagt aber auch: Erziehung ist, mehr noch als Sozialisation, durch institutionelle Rahmenbedingungen und interessen geleitete Feldkämpfe bestimmt und beeinflusst (vgl. dazu auch Fuhrer, 2005, S. 35ff.).

2.3 Bildung als Entwicklungs- und Erziehungsideal

Ähnlich wie der Erziehungsbegriff unterliegt auch der Bildungsbegriff einer Funktionalisierung durch gesellschaftliche Institutionen bzw. die sie tragenden kulturellen Eliten (Bourdieu, 1984, 1992). Dennoch ist auch Bildung – etwa im Sinne von Erfahrungsgenese, Wissenserwerb und Zuwachs an Reflexionsfähigkeit – immer auch ein zentraler Bestandteil von Sozialisation (Grundmann, 2006). In modernen Gegenwartsgesellschaften jedoch avanciert Bildung zunehmend zu einem zentralen Selektionsmechanismus, wenn auch aus einem anderen Grunde als Erziehung. Während die Selektionskraft von Erziehung aus der Fähigkeit zur instrumentellen charakterlich-moralischen Prägung von Individuen resultiert, selektiert Bildung durch Vorgabe jener Modi, die es als funktionale Wissensinhalte anzueignen gilt und die ihrerseits, von bestimmten Interessen geleitet, im Dienste jener sozialer Milieus stehen, die über die einschlägige Diskurs- bzw. Definitionsmacht verfügen (Bittlingmayer, 2005). Damit ist Bildung nicht nur Quelle für die Gestaltung der Richtung des gesellschaftlichen Wandels, sondern auch stets Machtinstrument.² Darüber hinaus hat sie aber auch noch eine weitere zentrale Funktion, folgt sie einem für die Bildungsinstitutionen nicht immer sichtbaren, „heimlichen Lehrplan“: Weil es immer auch die gelebten Erfahrungen sind, die Menschen bilden und die ihnen ein Wissen über die Welt und sich selbst (ihr personales Selbstverständnis also) vermitteln, konturiert „Alltagsbildung“ das soziale Zusammenleben durch Vermittlung und Aneignung der hierfür notwendigen „Bildungsinhalte“. Dass eine solche Alltagsbildung einerseits also die Etablierung demokratischer Gemeinwesen durch kollektive Einsichten in das Machbare und Wünschenswerte befördert, ist evident. Dass dieser Prozess auf der anderen Seite aber nicht immer kompatibel mit institutionalisierten, weil herrschenden Bildungsinhalten ist, ebenso. Bildungsprozesse in toto prägen also stets kulturelle Vorstellungen über spezifische Formen des Zusammenlebens, die zwar alltagspraktisch verankert, nicht aber per se curricular erfassbar oder gar didaktisierbar sind, was ihre wechselseitige Kompatibilität einschränkt.

Eine eher weite Definition von Bildung hingegen deckt sich in vielerlei Hinsicht mit dem Begriff der Sozialisation. Und zwar vor allem immer dann, wenn mit beiden Begriffen, Sozialisation ebenso wie Bildung, Prozesse der Formung und Kultivierung sozialen Handelns verbunden sind. Formung allerdings erscheint dann nicht nur als „Überformung“ durch vorgegebene Handlungsimperative, sondern auch als „Selbstformung“ in und durch sozialisatorische Praxen. Mit einem erweiterten Bildungsbegriff wird dieser Sachverhalt konkretisierbar: Sozialisationsprozesse manifestieren sich als Bildungsprozesse immer

2 Welche Rolle dabei das „Denken des Zukünftigen“ einnimmt, Fiktionalisierungs- und Fantasievermögen also als außeralltägliche Ressourcen eine Rolle spielen, beschreiben anschaulich Knoblauch und Schnettler (2005).

dann, wenn sie mit der Entwicklung menschlicher Austausch- und Erkenntnisfähigkeit korrespondieren. Dabei verweisen solche Bildungsprozesse durchgängig auch auf die potenziellen Möglichkeiten einer Lebensgestaltung, die durch Einsicht in das Notwendige und Machbare, durch Verstehen und Kommunikation, geprägt ist. Daraus gewinnt ein erweiterter Bildungsbegriff seine kulturspezifische Bedeutung als individuelles Gut. Bildung in diesem Sinne ist also zuallererst individuell erworbenes Handlungswissen und damit verbundenes Handlungspotenzial, jener Anteil an Sozialisation also, über den sich personale Handlungsbefähigung konstituiert. Ein solch umfassender Bildungsbegriff verweist zudem auch auf Selbstbezüglichkeit, auf jenen Aspekt von Sozialisation also, der durch Erziehung (als Inbegriff der Fremdbezüglichkeit sozialen Handelns) nicht abgedeckt wird und auch nicht abgedeckt werden kann.

Die Fokussierung von Bildung auf Prozesse des individuellen Wachstums durch Wissenserwerb verleiht Bildung eine zentrale gesellschaftliche Bedeutung als Schlüsselqualifikation, die immer stärker den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und Positionen ermöglicht (Bourdieu, 2001; Becker & Lauterbach, 2004). Bildung befähigt also Individuen, sich gesellschaftlich und politisch im Horizont ihres Wissens zu positionieren. Insofern entfaltet sie idealtypisch ihr emanzipatorisches Potenzial vor allem immer dann, wenn die individuelle Aneignung einer komplexen Welt durch Wissen über eben diese Welt geschieht – was sich im Einzelnen etwa in der Fähigkeit zur kritischen Reflexion des eigenen Lebens im Rahmen bestimmter Verhältnisse äußert. Der „mündige Aktivbürger“ ist entsprechend die Zielfigur einschlägiger curricularer Vorgaben. Der Grundgedanke lautet etwa: Mit wissensbasierter Bildung geht die Erfahrung von Handlungsautonomie einher, etwa das Erkennen der Möglichkeit, sich selbst und seine Lebensverhältnisse zu verändern. Dabei erfährt sich der auf diese Weise Bildende (im Gegensatz zum Zögling) auch nicht als Objekt der Verhältnisse: er schöpft, sich gleichsam selbst ständig (weiter)bildend, unaufhörlich aus einem unendlichen Reservoir an Wissensbeständen (v. Hentig 1996, S. 23), wächst dabei immer wieder aufs Neue über sich selbst hinaus und erlangt schließlich einen Vorrat an sozialen Kompetenzen, der ihm ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht. Bildung als Ressource für die Herausbildung und Entwicklung personalen Handlungswissens durch Reflexion und Systematisierung von Erfahrungswissen erfüllt damit unstrittig ein natürliches Bedürfnis des Menschen nach Ausgestaltung der eigenen Lebensverhältnisse und auch des sie überformenden politischen Gemeinwesens. So betrachtet kommt in Bildungsprozessen das bereits auch in Sozialisationsprozessen angelegte Ideal einer Entwicklung zu Selbstständigkeit, Autonomie und Höherentwicklung zum Ausdruck, dem der Wunsch nach Fortschritt und Freiheit, politischer Mündigkeit und Selbstverwirklichung zugrunde liegt, wie er seit der Aufklärung die Entwicklung bürgerlicher Gesellschaften kennzeichnet. Wie gesagt: All dies gilt allerdings nur für einen erweiterten, quasi sozialisatorisch aufgeladenen Bildungsbegriff, bei dem Bildung nicht Hierarchie und Überformung, Anpassung und Einrichtung bedeutet, sondern Gleichheit, wechselseitiger Respekt und Freiwilligkeit des Austauschs sowie Selbstentscheidung bei der Auswahl der jeweiligen Bildungsinhalte. Damit ist aber zugleich auch die andere Seite der Bildung, ihre politisch-ökonomische Funktionalität und Bedeutung angesprochen, aus der schließlich ihre selektive Funktion in modernen Gesellschaften resultiert und die das Bildungsideal ihrerseits ständig begleitet und überformt (Bourdieu, 1992).

3. Normative Bezüglichkeit: Die Instrumentalisierung von Sozialisation durch Erziehung und Bildung

Bereits diese kurze Begriffsanalyse zeigt, dass Sozialisationsprozesse von Selektionsprozessen genau deshalb häufig überlagert werden, weil sich in und durch die Kultivierung von Sozialisationspraxen spezifische Anforderungen und Notwendigkeiten mit Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung ergeben. Diese Anforderungen äußern sich dann in bestimmten Vorstellungen über Erziehung und Bildung, deren Befolgen oder Nichtbefolgen positiv oder negativ sanktioniert wird. Damit einher geht eine Überformung von Sozialisationsprozessen durch Selektionsprozesse, die im Zuge der Etablierung von Bildungssystemen sukzessive dazu geführt hat, dass Sozialisation und Erziehung fast ausschließlich als Funktion von Bildungsprozessen thematisiert werden – womit der originäre Zusammenhang von Sozialisation, Erziehung und Bildung gleichsam auf den Kopf gestellt wird. Diese Verkehrung des eigentlichen „Wirkungszusammenhangs“ ist einer doppelten Bewertungslogik von Sozialisationsprozessen geschuldet. So können Sozialisation, Bildung und Erziehung, wie bereits skizziert, einerseits in Hinblick auf die Kultivierung des Zusammenlebens von Personen durch Personen bewertet werden. Sowohl die Erfahrung der grundlegenden sozialen Bindung an Bezugsgruppen und etablierte Praxen des Zusammenlebens (vermittelt über Erziehung), als auch die Erfahrung personaler Handlungsbefähigung (vermittelt über Prozesse der Erkenntnisgenese) sind nämlich in Sozialisationsprozessen angelegt (Grundmann, 2006). Aus dieser Perspektive werden durch Sozialisation und Erziehung Lebensräume gestaltet, mithin jene emanzipatorischen Bildungserfahrungen ermöglicht, die im humanistischen Bildungsbegriff angelegt sind. Sozialisation, Bildung und Erziehung lassen sich andererseits aber auch aus der Perspektive der gesellschaftlichen Verwertbarkeit ihrer Resultate, also in Hinblick auf ein erfolgreiches Einmünden in Gesellschaft durch Sozialisation, Erziehung oder Bildung betrachten. In diesem Fall kommen stets die angesprochenen Selektionsprozesse ins argumentative Spiel. Vor dem Hintergrund der damit korrespondierenden Bewertungslogik kommt es dann dazu, dass (zu erbringende) Sozialisationspraxen und (gemachte) Sozialisationserfahrungen unterschiedlich bewertet, ja in Hinblick auf ihre Bedeutung möglicherweise gegeneinander in Position gebracht werden. Ins Spiel um die Modi der Selektion kommen nun nämlich auch normative Vorstellungen darüber, wozu Individuen überhaupt erzogen werden sollten, welche Sozialisationserfahrungen „wertvoll“, welche „schädlich“ sind usw. Die Geschichte der Erziehung ist voll von Beispielen für solche Erziehungslogiken, die oft eher als Erziehungsideologien zu bezeichnen wären. Bei alledem ist allerdings auch der Sozialisationsbegriff selbst nicht immer uneindeutig. Auch Sozialisation wird nicht selten durch normative Aufladung gleichsam selektiv überformt. Dabei wird qua Sozialisation die Produktion und Reproduktion kulturspezifisch „bedeutsamer“ Erziehungsideale und -praxen befördert – und unter der Hand auch die Dominanz hegemonialer Vorstellungen hierüber abgesichert. Auch dieser Aspekt sollte nicht übersehen werden.

Aber zurück zur Rolle der Erziehung. Bei genauerer Betrachtung wird im Gewande von Erziehung seit jeher die funktionale Vereinnahmung von Sozialisation zum Zwecke der Selektion betrieben (Vogel, 1996). Daraus wiederum folgt, dass Vorstellungen über Erziehungsziele historisch und kulturell variieren und sich die konkreten Erziehungspraxen, selbst innerhalb eines Kulturkreises, oft deut-

lich voneinander unterscheiden.³ Ins legitimatorische Gewand zu erbringender Erziehungsleistungen gekleidet gehen mit ihnen dann wahlweise Reflexionen über Erziehbarkeit (im Sinne der Förderung bestimmter Potenziale) oder Erziehungsbedürftigkeit (im Sinne der Kompensation von Entwicklungsstörungen oder -risiken) einher – allesamt Rechtfertigungspraxen für erzieherische Intervention. Normative Leitideen über eine „gute“ und „richtige“ Erziehung stehen stets Pate, verfolgen aber nicht selten auch andere Ziele. Solch normative Vorstellungen über Erziehung verweisen insofern auf die grundlegende Frage danach, was die Manipulation von Personen zum Zwecke ihrer systemfunktionalen „Unterwerfung“ eigentlich rechtfertigt, was also ziel- und zweckgerichtete Erziehung notwendig macht und wohin sie führt. Vor allem im normativen Erziehungsbegriff kommt ja das pädagogische Ideal der Veredelung des Menschen, seiner Kultivierung durch Verpflichtung auf moralisch-ethische oder wie auch immer begründete Handlungsprinzipien als Zielfigur zum Vorschein. So jedenfalls wird es in Theorie und Praxis der Erziehung gesehen. Damit einhergehende Handlungsprinzipien lassen sich im Idealfall durch gute Argumente zwar begründen; häufig jedoch sind sie aber Interessen geleitet und nur mit Zwang durchsetzbar. Von außen betrachtet verschmelzen auch normative Erziehungstheorien, Vorstellungen vom guten Leben, angemessenen zwischenmenschlichen Umgangsformen und einer sozial verantwortlichen Anwendung von Wissen zu einem Amalgam guter Absichten. So gesehen könnte Erziehung also auch als Versuch einer sinn- und verantwortungsvollen Handlungsanleitung für ein glückliches Leben verstanden werden. Wäre da nicht jener an Funktionalität, Normativität und Interesse orientierte Überbau, dem Bildung und Erziehung weder gemeinsam noch jeweils für sich zu entrinnen vermögen.

Wie wir bereits ausgeführt haben, stellt Bildung immer auch die Frage nach dem „guten Leben“. Qua Bildung nämlich wird Fremdbestimmtheit durch Erziehung, die Erfahrung von Unmündigkeit und Unterordnung, in Mündigkeit, Authentizität und Subjektivität transformiert. Damit aber wird es auch möglich, den Erwerb von Handlungswissen und Handlungsfähigkeiten den so gebildeten Personen schrittweise selbst zuzuschreiben. Zunehmend ermöglicht eine solche Zuschreibung es also, Menschen für ihre Lebensführung selbst verantwortlich zu machen. So befreit Bildung zwar aus jener Form der Unmündigkeit, die Individuen durch ihre soziale Herkunft aufgezwungen wurde, weist ihnen zugleich aber auch die Verantwortung für ihr Leben zu.

In Hinblick auf die Umkehrung der Bewertungslogik von Sozialisation, Bildung und Erziehung ist vor allem diese „meritokratische Wende“ bedeutsam, die Bildung zum zentralen Selektionsinstrument, zur „Chancenzuteilungsapparatur“ (Schelsky) moderner Gesellschaften mit eingebauter Selbstverantwortungslogik werden ließ (Solga, 2005). Mit einem solchen Perspektivenschwenk lassen sich unterschiedlichste Bildungsvoraussetzungen, Bildungserwerbschancen und vor allem *Bildungsfolgen* als Ergebnis individueller Leistung (d. h. Bildungsanstrengung) legitimieren. Gleichzeitig lässt sich damit aber auch der gesellschaftliche Wert von Bildung selbst begründen: Bildung eröffnet Handlungsoptionen.

3 Sie hängen nämlich immer auch davon ab, welche persönlichen Fähigkeiten in welchen sozialen Bezugsgruppen vor dem Hintergrund bestimmter Lebensverhältnisse gefordert, erwünscht oder negiert werden (Durkheim, 1972; Bourdieu, 1985).

tionen, nimmt gesellschaftlichen Einfluss und verspricht soziale Anerkennung. Jeder kann sie erlangen, jeder kann sie im Sinne seiner biografischen Planung verwerten.⁴ Die damit einhergehende kulturelle, politische und ökonomische Wertschätzung von Bildung führte in der Konsequenz dazu, dass Bildung, vor allem in westlichen Industrieländern, zunehmend nicht nur zum Erziehungsideal sui generis erhoben wurde, sondern darüber hinaus auch jenen zeitgenössischen Paradigmenwechsel ermöglichte, in dessen Verlauf ihre ehemals traditionsbesetzten bildungsbürgerlichen Inhalte einen nahezu rasanten Wandel in Richtung auf die Vermittlung „wissensgesellschaftlicher“ Bildungsinhalte erfuhren (Bittlingmayer, 2005) – was seinerseits eher auf die Implementierung psychosozialer Eigenschaften und Bereitschaften, auf Kompetenzvermittlung also, abzielt. All dies wird derzeit zum Maßstab und Ausdruck für eine gelungene Erziehung, eine reibungslose Sozialisation erhoben. Fast wäre man versucht zu formulieren: zu einem universellen, d. h. global anerkannten und anzuerkennenden Gut. Der Gebildete ist immer auch der perfekt sozialisierte und gut erzogene Aktivbürger. Bildung lässt sich schließlich – und das markiert den Gipfel einer solchen Überformung – auch in Einkommen und Status transformieren und bemessen. In diesem Sinne wird sie als die zentrale Humanressource dargestellt, deren Verfügbarkeit Fortschritt und Wohlstand, ja sogar politische und wirtschaftliche Anerkennung in einer globalisierten, durch ökonomische Imperative gesteuerten Welt verspricht (Meyer, 2005).⁵ Dominant dabei ist immer die bereits beschriebene, selektive Bewertungslogik. Stets geht es also darum, wie die Individuen die ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsressourcen, hier vor allem ihr soziales und kulturelles Kapital (gemessen an herkunftsspezifischen Sozialisationsbedingungen, Erziehungspraxen und Bildungsinhalten), für sich nutzen, indem sie es selbsttätig in gesellschaftlich anerkannte „Werte“ ummünzen. Ein solches Ummünzen kann durchaus wörtlich genommen werden, wird doch in Geld messbares Einkommen vor allem in humankapitaltheoretischen Überlegungen als zentraler Anreiz für den Erwerb höherer Bildungstitel genannt.⁶

-
- 4 Damit ist ein zentrales Merkmal individualisierter Gesellschaften bezeichnet: das Hervorbringen einer auf individuelle Leistungen und Selbstverwirklichung zielenden Kultur bzw. Gesellschaft von vereinzelt Einzelnen (Elias, 1999). Auf die gesellschaftstheoretische Herleitung von Bildung als zentralem Motor für Modernisierung und Individualisierung gehen wir an dieser Stelle nicht weiter ein (näher dazu: Lenhardt, 1997; zur Funktion von Bildung im Zusammenhang mit der Entwicklung von „Wissensgesellschaften“ siehe auch Bittlingmayer, 2005).
- 5 Damit wird die von Parsons (1968) beschriebene Selektionsfunktion von Schule vollendet und der von Schelsky beschriebene Chancenzuteilungsapparat weltpolitisch aufgemöbelt. So erhebt die OECD Bildung zum Maßstab für gesellschaftlichen, d. h. vor allem ökonomischen und politischen Erfolg (Krücken, 2005; Prange, 2006) und verbindet damit zugleich Sanktionsmaßnahmen (die durch die Weltbank umgesetzt werden; Sen, 2004). Man könnte in diesem Zusammenhang leicht auch von „politischer“ Erziehung zur Akzeptanz eines Demokratie gesteuerten Kapitalismus durch globale Akteure sprechen.
- 6 Mit der politisch-ökonomischen Funktionalisierung von Bildung korrespondiert die Entwicklung von Bildungsgütern, Bildungsprozessen, Bildungstiteln und Bildungsinhalten, die dem Zweck einer interessengeleiteten Steuerung durch Normierung dient. Formalisierte und standardisierte Schulbildung ist Ausdruck einer solchen Funktionalisierung, durch die Bildung zu einem ökonomisch-politischen Instrument wird (Bourdieu, 1974).

4. Reflexive Bestimmung von Sozialisation und Selektion in der empirischen Bildungsforschung

Betrachtet man die Begriffstriade Sozialisation – Bildung – Erziehung, wie in der empirischen Bildungsforschung üblich, aus der Perspektive des Bildungssystems, so sind Sozialisation und Erziehung zwei zentrale Bedingungen für das Funktionieren auch dieses systemischen Zusammenhangs. Sie dienen vor allem der Vorbereitung Heranwachsender auf ihren Eintritt in Gesellschaft durch das Nadelöhr Bildungssystem (insbesondere der Schule), informieren dabei über familiäre, also lebensweltliche Ressourcen für individuellen Bildungserwerb sowie über die Kompatibilität der in der Familie vermittelten Handlungs- und Wertorientierungen mit den in der Schule geforderten Eigenschaften und Fähigkeiten (Grundmann et al., 2006). Dabei wird der schulische Bildungserfolg zum Maßstab für die Bewertung familialer Sozialisations- und Erziehungspraxen. Bewertet wird also, ob und inwieweit Familie auf Schule vorbereitet, schulische Bildungsprozesse flankiert, ob sich die in der Familie angelegten „Bildungsanlässe“ und die dort vermittelten Einstellungen zur Bildung mit den schulischen Leistungsanforderungen decken, ob sie den Bildungserfolg also befördern oder behindern usw. (Boudon, 1974). Als Beispiele für diese Bewertungslogik können einzelne, zumeist normativ aufgeladene „Outputvariablen“ (etwa Zensuren oder Sozialverhalten) benannt werden. Diese „fundieren“ dann Analysen über den Zusammenhang von sozialer Herkunft, elterlichen Erziehungs- und Bildungseinstellungen sowie ihren Bildungsaspirationen und -leistungen einerseits und dem Bildungserfolg der Kinder und/oder Jugendlichen auf der anderen Seite. Paradigmatisch dafür ist die Statuserwerbsforschung (vgl. dazu Grundmann, 1998), die einem strukturfunktionalen Paradigma verpflichtet ist und die intergenerationale Bildungsvererbung über lerntheoretische Modelle zu erklären versucht, denen zur Folge Imitation, Anerkennung und Bestrafung sowie personale Selbsteinschätzung der eigenen Handlungen zentrale Kriterien einer „erfolgreichen“ oder „erfolglosen“ Vermittlung darstellen.

Die empirische Bildungsforschung richtet bis heute ihr Augenmerk vornehmlich auf die gesellschaftliche Bewertung von Bildung in Hinblick auf schulischen Leistungserfolg, sprich: Leistungsmessung und erworbene Bildungsqualifikationen (vgl. dazu Tippelt, 2002). Sie orientiert sich demnach vor allem an einer strukturfunktionalen Bewertungslogik, deren Maßstab nicht Prozesse des Bildungserwerbs, sondern der Bildungsverwertung sind. Standardisierte Leistungsmessungen machen vor allem deshalb Sinn, weil damit schulische Leistungen – vor allem für die Evaluation des Schulerfolgs nicht nur der Schüler, sondern auch der Schulen als bildungspolitische Organisationen – objektivierbar sind. Das eigentliche Können der Schüler wird damit nicht erfasst.

Dass eine solche Bewertungspraxis einem akademischen Bildungsideal verbunden ist, belegt allein der Anspruch an wissenschaftlicher Objektivität bei der individuellen Leistungsmessung. Dass sich dahinter eine besondere Form des „heimlichen Lehrplans“ verbirgt, ist evident. Dieser wird nicht von den Pädagogen, sondern von Bildungspolitikern und letztlich eben auch einer empirischen Bildungsforschung befördert, die im Würgegriff allgegenwärtiger ökonomischer Paradigmen pädagogische Richtlinien, Inhalts- und Methodenfelder oder Curricula für die einschlägigen Schulformen und Jahrgangsstufen ent-

werfen.⁷ Auf diese Weise nicht nur nobilitiert, sondern immer häufiger auch inthronisiert, feiern diese dann ganz offiziell als an spezifischen Verwertungskriterien ausgerichtete Formen von Bildung und Erziehung in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen (in der Regelschule im Wesentlichen nach Schulformen und Jahrgangsstufen differenziert) fröhlich Urständ. Vor diesem Hintergrund kann von schulischer Sozialisation im weiter oben diskutierten Sinne kaum noch die Rede sein, weil entsprechende Inhalte, z. B. der Unterrichtsgestaltung, flankiert durch rechtliche Regelungen, institutionelle Strukturen und argwöhnisch beobachtende schulische wie außerschulische Sozialsysteme, das Korsett um das Bildungs- und Erziehungsgeschehen auf eine Art und Weise festzurren, dass Möglichkeitsräume für Erzieher und Zöglinge kaum noch vorhanden sind. Ganz im Gegenteil wird gerade die Herausbildung und Gestaltung einer schülergemäßen Schulkultur durch die beschriebenen Prozesse eher behindert als gefördert. In gewissem Sinne trägt also die Bildungsforschung – ganz aktuell etwa durch Standardisierung der Leistungsmessung – zur primärer und sekundärer Verfestigung jener Mechanismen bei, die „offene“ Sozialisations- und Erziehungspraxen überformen, einschnüren und sie ihres „wahren Kerns“ berauben.

Allerdings, und auch dies darf nicht ausgeblendet werden, wird gerade im Kontext der Debatte um die Reproduktion von Bildungsungleichheiten neuerdings verstärkt auf die Qualität schulischer Bildungsangebote verwiesen, die Alternativen zum Bestehenden ermöglichen. Einschlägige Studien und Modellversuche belegen, dass die Qualität von Schule vor allem dann steigerbar ist, wenn neue Erfahrungsräume und Gestaltungsoptionen für das tägliche Miteinander in der Schule geschaffen werden und anstelle von Leistungserbringung Leistungsmotivationen gefördert wird (v. Hentig, 1996; Fend, 2001).⁸ Diese Studien belegen, dass schulische Bildung auch anders – d. h. eben nicht aus einer selektiven Bewertungslogik heraus, sondern aus einer sozialisatorischen Perspektive – gleichzeitig vermittelbar *und* positiv evaluierbar ist. In dieser Perspektive nämlich ist die Steigerung von Lern- und Lehrkulturen, sind also Investitionen in die Qualität von schulischem Miteinander, durchaus rational und auch miteinander vereinbar. Allerdings bezieht sich dies nicht auf den Erfolg des einzelnen Schülers, sondern zuallererst auf die „Qualität des Zusammenlebens“. Bildungserfolg in diesem Sinne würde bedeuten, Bildungslaufbahnen so zu gestalten, dass sie von *allen* Schülern kollektiv durchlaufen werden,⁹ dass schulische Leistungen nicht allein an Fachkompetenzen zu messen wären und dass Bildung und Bildungsinhalte nicht länger als Mittel zur Selektion von Schü-

7 Siehe hierzu unter anderem die Diskussion um die Rolle der ökonomischen Bildung, flankiert vom sogenannten „Memorandum zur ökonomischen Bildung“ des Deutschen Aktieninstituts e.V.

8 Diese Studien haben aus wissenschaftstheoretischer Perspektive allerdings einen Makel: Die Qualität von Schule hinsichtlich der dort ablaufenden Sozialisationsprozesse, der Erziehung zur Gestaltung und Organisation des Schulalltags usw. wird anhand „weicher“ Kriterien erfasst, die sich aus Erfahrungswerten, dem pädagogischen Erfolg vor Ort, dem Wohlbefinden der beteiligten Akteure etc. herleiten.

9 Ein Beispiel dafür ist das isländische Bildungssystem, in dem es keine Jahrgangswiederholungen, aus der Perspektive der Schüler also kein „Sitzenbleiben“ gibt (vgl. Grundmann et al., 2006).

lern missbraucht würden. Bildung müsste sich, folgt man diesen Hinweisen, generell auf die Kultivierung von sozialem Handlungswissen, mithin auf jene Handlungskompetenzen richten, die für die Aufrechterhaltung des sozialen Gemeinwesens in Zivilgesellschaften nützlich, erforderlich und wünschbar sind.

Für eine kritische Analyse von Bildungsprozessen stellt Sozialisation, so gesehen, nach wie vor die zentrale Referenzgröße dar, an der kulturelle Praxen und institutionelle Arrangements gemessen werden können. Hieran nämlich bemisst sich die *Qualität* der sozialen Handlungszusammenhänge. Diese sind dann allerdings nicht auf jene Verwertungsmodi reduzierbar, die Bildungsplanung und Politik vor ihrem geistigen Auge haben mögen und die qua Selektion, Statuszuweisung und Handlungsgratifikationen zum Maßstab einer „gelingenden“ Lebensführung erhoben werden. Bildung und Erziehung als primär sozialisatorische Praxen zu begreifen wäre von daher jener Maßstab, an dem sich die Normativität von Bildung und Erziehung samt der ihnen verwandten Forschungsfelder (wie die empirische Erziehungswissenschaft oder die Lern- und Bildungsforschung) messen lassen müsste, wollte sie sich zu ihrer eigenen gesellschaftspolitischen Befangenheit kritisch verhalten. Kriterium einer empirischen Bildungsforschung wäre dann weniger der Leistungserfolg des einzelnen Schülers, sondern die Einzelschule als Lern- und Erfahrungsraum, in dem erkundet, gestaltet und gemeinsam statt gegeneinander gelernt wird. Es gilt also, eben jene Praxen des Zusammenlebens in den Mittelpunkt der Analyse zu rücken, in denen Sozialbeziehungen sich formieren und erst von hier aus die „pädagogischen Felder“ zu bestimmen, in denen aktiv an der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen gearbeitet werden kann. Institutionen wären dann im eigentlichen Wortsinne als Gemeinschaftsformen zu begreifen, in denen nicht nur reglementiert, sondern in denen auch lernend und entdeckend gelebt werden kann. Mehr noch: Erst vor diesem Hintergrund lässt sich überhaupt ermes sen, ob und auf welche Weise schulische Bildungsprozesse tatsächlich jene Persönlichkeitseigenschaften befördern, die für eine erfolgreiche Lebensführung erforderlich sind und auf welche Weise gerade die Leistungsorientierung die Entwicklung eben solcher Eigenschaften verhindert, z. B. weil sie mit Leistungsangst, personaler Abwertung und sozialer Ausgrenzung einhergeht. Damit aber ist, wie gesagt, ein Perspektivenschwenk verbunden: Statt bildungspolitischer Verwertungskalküle würden Sozialisationserfahrungen und Erziehungspraxen, mithin pädagogische Erkenntnisse über eine konstruktive Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, Bildung anleiten. Mehr noch: In den Blick kämen auch wieder jene lebensweltlichen, informellen Bildungsprozesse, die in sozialen Beziehungen und sozialen Bezugsgruppen, in Familie und Freundeskreis angelegt sind.

Literatur

- Becker, R. & Lauterbach, W. (2004). Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach, (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 9-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, P. A. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt: Fischer.
- Bittlingmayer, U. H. (2005). „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz: UVK.

- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social structure*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und Klassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1981). *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1993). Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365-374). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München: Reinhardt.
- Burgess, E. W. (1916). *The function of socialisation in social evolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clausen, J. A. (1968). Introduction. Socialisation as a concept and as a field of study. A preview of the volume. In J. A. Clausen et al. (Hrsg.), *Socialization and Society* (S. 1-17). Boston: Little Brown Company.
- Diamond, J. (2000). *Arm und Reich. Die Schicksale menschlicher Gesellschaften*. Frankfurt: Fischer.
- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Elias, N. (1999). *Die Gesellschaft der Individuen*. 4. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (1969). *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule II*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber.
- Grundmann, M. (1998). *Norm und Konstruktion: Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grundmann, M. (1999). Bildungserfahrung, Bildungsselektion und schulische Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19 (4), 339-353.
- Grundmann, M. (2006). *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*. UTB, Konstanz: UVK.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Edelstein, W. (Hrsg.) (2006). *Bildungsmilieus und Handlungsbefähigung. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster: LitVerlag.
- Hentig, H. v. (1996). *Bildung. Ein Essay*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1986). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Knoblauch, H. & Schnettler, B. (2005). Prophetie und Prognose. Zur Konstitution und Kommunikation von Zukunftswissen. In R. Hitzler & M. Pfadenhauser (Hrsg.), *Gegenwärtige Zukünfte. Interpretative Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Diagnose und Prognose*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krücken, G. (2005). Imitationslernen und Rivalitätsdruck: Neo-institutionalistische Perspektiven zur Empirisierung globaler Diffusionsprozesse. *Comparativ: Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung*, 15 (1), 94-111.
- Lenhardt, G. (1997). *Schule und bürokratische Rationalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lenzen, D. & Luhmann, N. (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem – Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Lenzen, D. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Herausgegeben von Georg Krücken. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oerter, R. (1992). The Zone of the Proximal Development of Learning and Teaching. In F. Oser, A. Dick & J. H. Patry (Hrsg.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (S. 187-202). San Francisco: Jossey-Bass.
- Parsons, T. (1968). Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In T. Parsons (Hrsg.), *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prange, K. (2006). Erziehung im Reich der Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 4-10.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emil oder Über die Erziehung*. 13., unveränderte Ausgabe. Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Sen, A. (2004). How does culture matter? In V. Rao & M. Walton (Hrsg.), *Culture and public action* (S. 37-58). Stanford: Stanford Univ. Press.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Leske + Budrich.
- Tippelt, R. (2002). Einleitung des Herausgebers. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Vogel, P. (1996). Scheinprobleme in der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 481-490.

Prof. Dr. Matthias Grundmann, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Soziologie, Scharnhorststraße 121, 48151 Münster, E-Mail: matthias.grundmann@uni-muenster.de

PD Dr. Dieter Hoffmeister, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Soziologie, Scharnhorststraße 121, 48151 Münster, E-Mail: hoffmed@uni-muenster.de

Eingereicht am (invited paper): 18.01.2007